

¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo

Open the text-book! Reluctance, obstacles and alternatives in teachers training for the educational change

Carlos Monereo Font

Universidad de Autónoma de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España.

Resumen

¡Saquen el libro de texto! Esta exclamación clausura, con frecuencia, los ímprobos intentos de muchos docentes para instaurar algún tipo de innovación didáctica en su aula y suele expresar un sentimiento de fracaso y rendición ante los múltiples obstáculos y dificultades para llevarla a cabo. La revisión que presentamos pretende dar una respuesta tentativa a los obstáculos y dificultades que tienen los profesores cuando se trata de modificar sus prácticas educativas. Para ello se examinan, en primer lugar, un conjunto de investigaciones recientes que señalan tres grandes grupos de obstáculos que explican las resistencias de los docentes al cambio: factores de tipo personal-emocional, factores relativos a las competencias profesionales y factores de naturaleza institucional. Lógicamente se trata de factores que pueden –y suelen– combinarse, aumentando las situaciones de inmovilismo. *Posteriormente* se argumenta sobre la necesidad de propuestas de formación alternativas que, por una parte, minimicen el impacto de los obstáculos anteriormente analizados, y por otro, garanticen la sostenibilidad de los cambios logrados. En este sentido, se presentan y analizan cuatro propuestas formativas alternativas: el uso de incidentes críticos (tanto naturales como inducidos), el análisis de buenas prácticas docentes, el desarrollo de redes y comunidades profesionales, y la promoción de centros organizados para aprender a enseñar. Finalmente, a modo de conclusión, se propone un modelo de formación, inicial y permanente,

del profesorado sobre la base de los obstáculos para el cambio y de las propuestas de formación alternativas analizadas. Dicho modelo supone un intento de organizar toda secuencia de formación docente basándose en tres dimensiones dicotómicas: dependencia-autonomía, descontextualización-contextualización y aislamiento-cobertura emocional. En definitiva, se trata de diseñar itinerarios formativos que promuevan la transición del profesorado hacia cotas más elevadas de autonomía profesional, ajuste situacional y protección emocional, tres antidotos fundamentales para enfrentar la resistencia al cambio en los centros educativos.

Palabras clave: resistencia al cambio, estrategias de cambio; competencias del profesor; modelos alternativos de formación docente.

Abstract

Let's open the text book! Usually, this expression indicates the end of teachers' attempts to implement changes in their methodology and to carry out processes of innovation in their classes. Most of the times it goes along with a feeling of failure and frustration because it implies the impossibility to face and solve the multiple obstacles and difficulties that methodological changes and innovation processes require. This paper aims to explain those teachers' obstacles and difficulties when they try to modify their practices. From the revision of current research, three groups of obstacles are highlighted as explaining factors of teachers' reluctance to the mentioned changes: personal-emotional factors, factors related with professional competences and institutional factors. Evidently these factors can combine, increasing the situations of immobilization.

After we defended the need of alternative proposals, which, on one hand, minimizes the impact of the aforementioned obstacles and, on the other hand, guarantees the stability of initiated changes, is argued. Four of these alternative teachers' training proposals are presented and analyzed: the use of critical incidents (natural or induced), the systematic analysis of good practices, the development of professional communities and the promotion of schools able to learn how to teach. Finally, as a conclusion, a training model of in-service and pre-service teachers on the basis of the obstacles and the alternative approaches analyzed are articulated and discussed. This model supposes an attempt to organize every teachers' formative sequence in bases of three dichotomy dimensions: dependence-autonomy, non-contextualization/contextualization and isolation-emotional safety. Definitely it consists in design formative routes that promote the transition of teachers towards goals to professional autonomy, situational adjust and emotional protection, three basic antidotes to cope the opposition to change of educational centres.

Key words: reluctance to change; strategy change; teachers' competencies; alternative teachers' training models.

Introducción

«¡Saquen el libro de texto!» es la expresión que, comúnmente, suele clausurar las innovaciones educativas que no han llegado a prosperar. Frente a la imposibilidad de hacer frente a las dificultades de todo orden que con frecuencia aparecen cuando se intentan cambiar unas prácticas educativas obsoletas, la escapatoria suele consistir en adoptar metodologías de enseñanza y formatos de interacción que restituyan el control y la seguridad del profesor. Y sin duda el libro de texto es un excelente refugio, pues a priori garantiza un contenido «objetivo», preestablecido y poco negociable, y devuelve la centralidad del discurso, la comunicación y la autoridad al docente (Benejam, 1993; Hargreaves, 2000).

Las dificultades que tienen los profesores para cambiar sus prácticas, aún cuando cuenten con herramientas teóricas y prácticas para hacerlo, constituyen el centro de interés de este artículo. Se trata de una preocupación que, en los últimos tiempos, se ha situado en el punto de mira de muchos profesionales involucrados en la formación docente: responsables de los servicios de formación, formadores de formadores e investigadores en temas psicoeducativos. Tal interés no es de extrañar. A pesar de la cantidad de recursos que se invierten en la formación del profesorado de todos los niveles educativos, la trascendencia de esa formación a las aulas, en forma de prácticas educativas más motivadoras, impactantes y duraderas, es decepcionante (Cano y Revuelta, 1999).

En este artículo, sin pretender ser exhaustivos, y obviando las posiciones más esencialistas e ideológicas, revisaremos en primer lugar las aportaciones de las investigaciones más recientes sobre la temática, desde una mirada netamente psicoeducativa para, posteriormente, examinar algunas propuestas de formación docente alternativas y proponer, a modo de conclusión, un nuevo modelo formativo.

¿Por qué nos cuesta tanto cambiar?

El profesor Emilio Sánchez (2007) se ha quejado en más de una ocasión de la postura prescriptiva que suele adoptarse en los ámbitos educativos (lo que se tiene que hacer), obviando una visión más naturalista y, en definitiva, posibilista: lo que se puede hacer a partir de lo que ya tenemos (para lo que resulta indispensable conocer bien lo que tenemos). Ciertamente

hemos valorado muy poco los «costes del cambio» que supone transitar de unas sesiones de formación, más o menos bien resueltas, a las prácticas cotidianas de nuestras aulas, influidas por multitud de obstáculos de muy diversa naturaleza.

Revisando la literatura científica de los últimos años sobre los motivos que explicarían esa resistencia a cambiar o, más apropiadamente, las dificultades que encuentran los profesores para instaurar innovaciones educativas en sus aulas, encontramos tres grandes bloques de variables.

Un conjunto de factores tiene que ver con variables de índole personal relativas al *coste emocional* que supone cambiar unas prácticas que están bajo nuestro control, que nos dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que nos ponen en situación de vulnerabilidad. Lansky (2005) subraya que esa vulnerabilidad no se refiere solamente al hecho de exponerse a un posible fracaso o a las quejas o críticas de estudiantes que no desean abandonar la comodidad de unos papeles pasivos, también atañe al hecho de ponerse en la palestra, de ostentar un protagonismo que puede ser censurado por los propios compañeros, cuando en realidad lo que se requeriría es el apoyo y la cobertura emocional de toda la comunidad educativa.

Esta situación de vulnerabilidad se combina con la comprensible falta de seguridad que conlleva desarrollar una nueva competencia. Autores como Atherton (1999, 2008) o Darby (2008) se han hecho eco de la sensación de pérdida de aprendizaje (*lost learning*) que supone abandonar la confianza que ofrecen unas prácticas rutinizadas y pasar a la incertidumbre que acompaña a nuevas formas de actuación, en un escenario público como es el salón de clase. La metáfora que sugiere Atherton de estar nadando entre dos orillas, de lo conocido a lo desconocido, es elocuente. Si en ese trayecto no ha existido un calentamiento previo, no se han dispuesto zonas de avituallamiento y, finalmente, flotadores y botes salvavidas, las posibilidades de llegar exhausto y sin fuerzas para avanzar o, lo que es peor, de «ahogarse» en el intento, resultan evidentes.

Claro está que en esta travesía las habilidades personales para discernir y auto-regular las propias emociones (Ibáñez Delgado, 1998; Zembylas, 2005) suponen asimismo un componente crucial para sobrevivir a los fracasos, desajustes o presiones que pueden producirse al iniciar un cambio sustancial en las prácticas educativas habituales.

En todos los casos, como ya hemos apuntado, el cobijo socio-emocional de los colegas resulta insustituible. La posibilidad de compartir ideas y sentimientos y de recibir el apoyo emocional de los iguales ha sido también un aspecto destacado en las investigaciones sobre el tema. Por ejemplo, Rosenholtz (1989) y Huberman (1993) otorgan a la calidad de las relaciones personales entre el profesorado, a la percepción de pertinencia al grupo y al nivel de integración social, un peso decisivo para que los cambios e innovaciones tengan posibilidades reales de éxito y permanencia. Por otra parte la presencia de esta cobertura favorece el que los docentes

salvaguarden su autoestima como buenos profesionales y la auto-comprensión de sus actos, reduciendo la disonancia entre lo que piensan y sienten que deberían hacer, y lo que realmente hacen, aspecto que también ha sido resaltado por la investigación (Kelchtermans, 2005).

Un segundo bloque de cortapisas se centra en factores de carácter profesional y más concretamente en lo que denominaríamos en un sentido amplio las *competencias profesionales* del docente que englobaría al conjunto de concepciones, teorías y conocimiento que sustentan sus decisiones y prácticas frente a los problemas prototípicos de su profesión (Monereo y Pozo, 2007). En este sentido, buena parte de las investigaciones (Lortie, 1975; Day, Elliot & Kington, 2005; Pozo et al., 2006) insisten en que las concepciones epistemológicas e instruccionales de los profesores sobre el significado de saber, aprender, enseñar o evaluar, se producen de forma muy temprana, en los primeros años de formación en la propia disciplina, y suelen escorarse hacia el polo positivista/objetivista, según el cual existen verdades indiscutibles que deben transmitirse tal cual son, con independencia de los contextos en los que se han producido o vayan a aplicarse.

Otro aspecto crucial en el desarrollo de toda innovación parece ser el grado de competencia que se atribuye a los profesores y que desencadena un mayor o menor *compromiso profesional*, según Day, Elliot & Kington (2005), el término que con más frecuencia surge en las entrevistas con profesores cuando se les pregunta por los condimentos más relevantes de su profesión. Estos autores encuentran en su estudio que los factores que en mayor medida merman ese compromiso con, por ejemplo, las reformas educativas, son la poca capacidad de participación y decisión que se permite a los docentes y una especie de desesperanza, aprendida a través de los años, sobre la transitoriedad de los cambios y la falta de condiciones reales para llevarlos a cabo.

Esta auto-representación negativa de los docentes en calidad de posibles agentes de cambio, entronca claramente con el tercer y último grupo de variables que se han identificado como parcialmente responsables de su resistencia al cambio; nos referimos a los *factores de naturaleza institucional*.

Como dijimos, el profesor, lejos de ser un actor aislado e independiente, se halla inmerso en un contexto que, recíprocamente, influye sobre él, pero sobre el que puede también ejercer su influencia. La investigación alude a algunos mecanismos, presentes en muchas instituciones educativas y comúnmente aceptadas, que tenderían a minorizar, cuando no a directamente evitar y rechazar, cambios en las prácticas educativas habituales. También subraya determinadas actitudes de la comunidad educativa tendentes a desvalorizar el conocimiento profesional de los profesores y a reducir su función a la de un técnico transmisor de lecciones, lo que contribuye a dificultar la construcción de una cultura colaborativa que permita compartir fines y objetivos parecidos (Rosenholtz, 1989; Day, Elliot & Kington, 2005; Schmidt & Datnow, 2005).

Frente a todos esos obstáculos están surgiendo algunas alternativas a los modelos convencionales de formación docente predominantes, alternativas que seguidamente revisaremos.

Alternativas para una formación eficaz y sostenible del profesorado

Vamos a exponer brevemente algunos trabajos de investigación que pueden representar alternativas válidas para que los docentes optimicen su enseñanza y logren que las innovaciones propuestas permanezcan en el tiempo. Las hemos agrupado en cuatro bloques atendiendo a distintos niveles de análisis y aplicación, desde las que inciden en una esfera más personal hasta las que tienen una aplicación de carácter colectivo e institucional. Antes, sin embargo, es preciso realizar dos indicaciones. En primer lugar que se trata de propuestas perfectamente compatibles y que resultaría recomendable conciliar. En segundo lugar, todas ellas cuentan con una base empírica rigurosa, pero se hallan actualmente en pleno desarrollo y, por consiguiente, aún es pronto para medir su impacto a medio y largo plazo.

El análisis de incidentes críticos

La utilización de incidentes críticos, en calidad de instrumentos para la investigación de la conducta docente, ya tiene un cierto recorrido (Tripp, 1993). Un incidente crítico se define como aquella situación o evento que supone un punto de inflexión en el desarrollo de una clase, sea en un sentido positivo (p. ej. cuando se logra motivar a los alumnos empleando una determinada técnica) o negativo (p. ej. cuando los alumnos dejan de prestar atención al profesor al perder éste el hilo argumental de su exposición). En todo caso los incidentes críticos van siempre acompañados de un impacto emocional en el profesor que puede tener efectos de distinto tipo sobre sus decisiones y estrategias docentes, fortaleciéndolas o inhibiéndolas.

La utilización de incidentes para la formación del profesorado es una alternativa más reciente y se basa en dos opciones: el análisis de incidentes naturales y la inducción de incidentes críticos.

En el primer caso se trata de grabar sesiones de clase habituales e identificar situaciones problemáticas, significativas y/o emocionalmente desestabilizadoras que resulte interesante analizar con el profesor protagonista para ayudarle a tomar consciencia de las decisiones que adoptó y proponerle posibles cambios en futuros eventos de similares

características. En la segunda posibilidad, basada en incidentes inducidos, son los propios formadores quienes introducen esas situaciones desestabilizadoras con el fin de analizar las estrategias de regulación que pone en acción el docente. En un reciente estudio sobre formación de profesores universitarios (Monereo et al., 2009) utilizamos el análisis de incidentes naturales e inducidos con tres profesores experimentados en un curso de postgrado en el que tres investigadores (y al mismo tiempo estudiantes del curso) grabaron las respuestas de sus profesores a ciertos incidentes naturales (p. ej. la falta de participación de los alumnos en una sesión organizada sobre la base de esa participación) e inducidos (p. ej. un alumno realizaba una pregunta que demostraba que no había comprendido nada de la anterior sesión). Los resultados mostraron que los profesores no son siempre conscientes del ajuste de sus respuestas a estas situaciones críticas y que su análisis a posteriori, con el soporte de las grabaciones, supone una oportunidad privilegiada para acceder a sus pensamientos –de manera retrospectiva–, comparar sus concepciones explícitas (registradas en entrevistas previas) con sus concepciones en acción, y dialogar sobre cuáles hubiesen sido las decisiones y estrategias más coherentes y recomendables en esa coyuntura.

Un uso distinto de la identificación y formación a través de incidentes lo proponen Adger, Hoyle & Dickinson (2004) quienes toman las reuniones de formación que organizan un grupo de profesores durante un curso para detectar momentos significativos. Específicamente los autores grabaron todas esas sesiones y después, mediante entrevistas individuales a los participantes, identificaron los momentos clave en que éstos aseguraban haber realizado algún aprendizaje realmente trascendente. Entonces localizaban la secuencia en la que se había producido ese aprendizaje y analizaban detalladamente qué elementos y peculiaridades presentaba el contenido de la interacción en ese segmento. En los resultados los autores subrayan el interés formativo de las modalidades interactivas que denominan de *autoría compartida*, en las que los participantes construyen interpretaciones y ayudas adecuadas a los problemas que aparecen de manera, a menudo, imprevista.

Compartir buenas prácticas docentes

Un segundo bloque de estudios se ha orientado a comprobar hasta qué punto y bajo qué circunstancias es cierta la asunción de que la presentación de buenas prácticas docentes puede servir directamente de inspiración para que otros profesores cambien sus propias prácticas. En realidad no existe evidencia empírica de que esto sea así, por lo que Kelchtermans y su equipo (Kelchtermans & Labbe, 2005; Kelchtermans, Ballet, Peeters & Verckens, 2007) han tratado de establecer, mediante investigaciones de naturaleza interpretativa-cualitativa de

análisis de casos, cuáles son los factores que se revelan más efectivos en la presentación de esas buenas prácticas. Tras un seminario sobre buenas prácticas docentes, efectúan un seguimiento de los participantes y encuentran dos factores clave para que tenga una influencia efectiva: las características del formato de presentación de las prácticas y las características del usuario potencial y de su contexto profesional. En síntesis, la presentación de una buena práctica debe ejemplificarse con sumo detalle, describir lo que realmente se está haciendo y de que modo repercute en las distintas instancias del centro, y aportar argumentos convincentes que justifiquen porqué se está llevando a cabo de ese modo y no de otro. Por lo tanto, y una vez más, tener en cuenta los condicionantes relativos a los actores, a la estructura y a la cultura del contexto en el que va a transferirse la buena práctica, es un prerrequisito ineludible si se espera que ese tipo de formación sea útil.

Comunidades para la socialización profesional

El tercer bloque, y probablemente el que está teniendo una mayor actividad y proyección, en buena parte gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, son las redes y comunidades de «aprendizaje de la enseñanza». La perspectiva que considera a los profesores como aprendices permanentes de su profesión de enseñantes (Carpenter & Franke, 1998; Franke et al., 1998) ha encontrado en los trabajos sobre comunidades de socialización profesional un excelente nicho para comprobar qué tipos de comunidades resultan más eficaces en el momento de garantizar la adquisición, aplicación eficaz y sustentación de competencias profesionales (Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001). En una investigación reciente de tipo longitudinal (Kooy, 2007) se compararon varias comunidades de socialización profesional en las que se daban distintas combinaciones entre profesores solos, profesores y alumnos, y profesores, padres de alumnos y alumnos en diferentes dinámicas de trabajo (p. ej. *focus group*, clubs de lectura, etc.). A través de un diseño etnográfico en el que se recogieron y analizaron todos los diálogos y narraciones que tuvieron lugar durante los intercambios, se llegó a la conclusión de que los aprendizajes profesionales se producían de manera más efectiva cuando se daban situaciones de conflicto, cuestionamiento o comparación entre distintas evidencias aportadas por los interlocutores y se constató que la voz de los alumnos constituía un inesperado recurso para aprender a enseñar.

También interesados en una formación centrada en un progresivo proceso de socialización pero, en este caso, durante la formación inicial de los futuros profesores, en el seno de la universidad, autores como Hung & Der-Thanq (2007) proponen una serie encadenada de métodos y actividades formativas que tienen como objetivo hacer mucho más permeable la

frontera entre comunidad académica y comunidad profesional. Se trata de fases de un continuo que acercan al futuro docente a sucesivos niveles de autenticidad, es decir a contextos similares, en exigencias y condiciones, a los que encontrará al finalizar esa formación inicial. Pasamos a definir brevemente cada uno de esos eslabones de la cadena formativa:

- La *extrapolación* agruparía aquel conjunto de actividades consistente en aplicar determinados conceptos y principios psicoeducativos «abstractos» a situaciones y problemas que se producen habitualmente en las aulas. Los ejemplos, experiencias personales, noticias de actualidad, etc., pueden constituir recursos idóneos para efectuar esas conexiones.
- La *simulación* consistiría en reproducir algunos escenarios y prácticas educativas extra-académicas, en el aula universitaria. El punto de partida podría ser la explicitación de las decisiones que toman los profesores experimentados en la planificación, desarrollo y evaluación de una unidad didáctica, haciendo especial hincapié en situaciones inesperadas que puedan aparecer y en el modo de gestionarlas (regulación).
- La *co-apropiación* partiría de la resolución de problemas profesionales en pareja que exigirían la cooperación entre ambos para dar con una solución ajustada.
- La *extensión* trataría precisamente de «extender» el aula universitaria a las aulas escolares en las que trabajarán los futuros docentes. Para ello sería fundamental la implicación directa de profesores en ejercicio que asistirían a algunas clases y compartirían con los alumnos experiencias e hitos profesionales, casos, dificultades, concepciones sobre su trabajo, y en definitiva sus «lenguajes» para significar su práctica.
- La *participación restringida* involucraría ya actividades al otro lado de la frontera, en el espacio genuinamente profesional del centro educativo. El estudiante debería enfrentarse a tareas, problemas o actividades profesionales reales, pero previamente preparadas y simplificadas, con el fin de minimizar posibles errores y sus consecuencias.
- Finalmente la *co-evolución*, implicaría la realización de un trabajo plenamente profesional, junto con otros profesionales, compartiendo los distintos procesos de intervención de igual a igual, y desarrollando un papel activo en el que no solo se recibiría soporte y formación, sino que también se prestaría ayuda y se efectuarían aportaciones al equipo, estableciendo una dinámica de influencia bidireccional y recíproca que permitiría la evolución del equipo de trabajo y la plena socialización de todos sus miembros.

Centros educativos en los que se aprende a enseñar

La idea de promover centros que, además de cumplir sus obligaciones usuales con el alumnado que atienden, introduzcan mecanismos para *enseñar a enseñar* a su profesorado se debe, entre otros, a los trabajos de Van Veen y sus colaboradores (Imants & Van Veen, 2009; Van Veen, 2008). Estos investigadores han estudiado cuáles son las condiciones sustanciales que deben estar presentes en los centros educativos para que los programas de formación del profesorado que se impulsen, impacten realmente en las aulas y perduren en el tiempo. Para ello emplean una metodología de corte cualitativo en la que analizan toda la documentación sobre la formación realizada y posteriormente efectúan entrevistas en profundidad a todos los agentes de la comunidad educativa implicados. Concluyen que los centros educativos que logran mantener la calidad de la enseñanza que imparten, a través de la formación permanente de su profesorado, disponen de las condiciones siguientes: (a) Los profesores comparten y asumen colectivamente las finalidades de los procesos formativos; (b) la institución apoya sin reservas el proyecto y ofrece facilidades para la formación, asignado a la misma un tiempo estable dentro del horario lectivo; (c) el resto de profesores muestra una actitud de soporte y apoyo a la formación, a la espera de poder participar en la misma, y (d) la variable más decisiva, vinculada a la motivación de los participantes, es la percepción subjetiva de que el esfuerzo resulta rentable y que las consecuencias de la formación serán tomadas muy en cuenta por el centro.

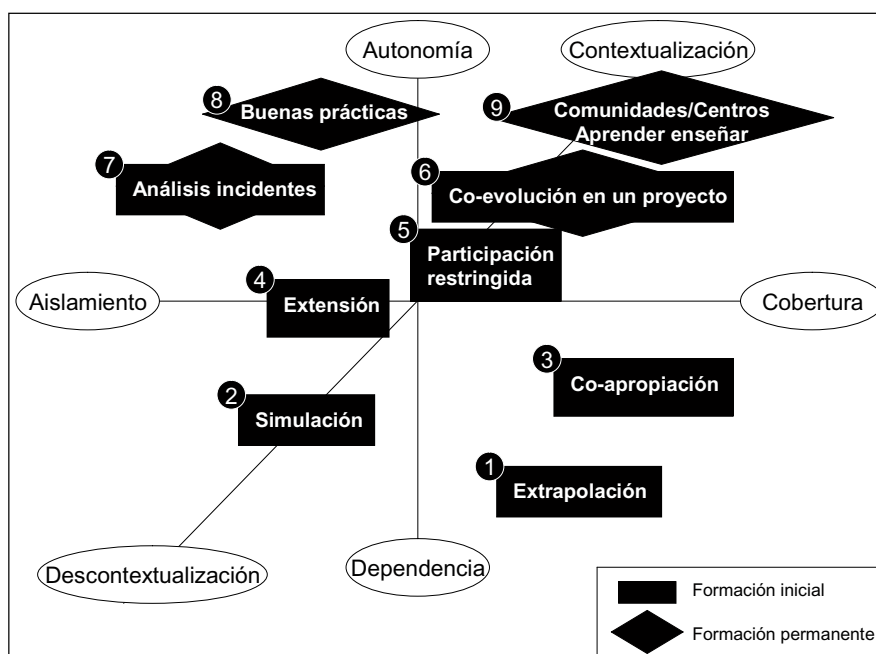
Como puede constatar, esas condiciones deseables para posibilitar y sostener el cambio, resumen con bastante fidelidad algunas de las recomendaciones derivadas de los estudios que revisábamos anteriormente sobre la resistencia y coste del cambio docente. Seguidamente trataremos de articular un modelo formativo sustentado en estas alternativas a la formación docente convencional.

A modo de conclusión: una propuesta de formación eficaz y sostenible

En este trabajo hemos revisado cuáles son los factores que, según la investigación desarrollada en el último lustro, contribuyen en mayor medida a obstaculizar la implantación de innovaciones en las aulas, como consecuencia de la formación recibida por los profesores. Resumiendo esas aportaciones, autonomía, cobertura emocional y contextualización son las

tres dimensiones que, atendiendo al actual estado de la investigación sobre la temática, deberían articular toda propuesta formativa. Tratando de sintetizar las propuestas formativas más recientes, que hemos descrito y analizado en el apartado anterior, y situándolas en las coordenadas que conformarían las tres dimensiones comentadas, obtendríamos un gráfico parecido al que se muestra seguidamente (ver Tabla I).

TABLA I. Un modelo para la transferencia entre formación y práctica docente



En la Tabla I podemos observar cómo se distribuirían las diferentes acciones formativas en los cuatro cuadrantes que establecen las dimensiones definidas. Así, por una parte, tendríamos acciones formativas más dependientes del formador, más descontextualizadas –o si se prefiere, menos auténticas– y más individuales y aisladas, al no requerir la participación de otros. En este punto estarían la extrapolación de conceptos y principios y la simulación de escenas educativas pero que, finalmente, se producirían en entornos académicos controlados. La co-apropiación, al involucrar la colaboración al menos con un par, contemplaría un mayor apoyo o cobertura emocional. Por su parte las acciones que involucrarán una extensión de actividades entre el aula y el centro educativo, se situarían en la frontera de las experiencias

formativas más contextualizadas; en todo caso tanto la autonomía permitida como la cobertura emocional dispuesta para dar seguridad a los participantes, podrían variar mucho y, por consiguiente, no estaría garantizada.

En el cuadrante que supone mayor cobertura emocional, contextualización y autonomía, aparecerían en primer lugar las actividades basadas en una participación restringida del aprendiz a profesor en las que, recordemos, éste se enfrenta a problemas reales pero acotados en su complejidad para que resulten más manejables y que, ante una hipotética resolución errónea, las consecuencias no sean ni dramáticas ni irreversibles. Hasta aquí las propuestas de formación comentadas (de la 1 a la 5 en la Tabla I) serían especialmente apropiadas para la formación inicial de docentes al centrarse más en el trabajo realizado en el ámbito académico y requerir un mayor control por parte del formador. Sin embargo, en los cuadrantes superiores, encontramos dos propuestas formativas (6 y 7) aptas tanto para la formación inicial como permanente.

Por lo que se refiere a la co-evolución, la participación en un mismo proyecto de profesores en formación inicial y permanente posibilita el intercambio e influencia recíproca tanto de conocimientos de naturaleza más académica (presumiblemente a cargo del alumno, futuro docente) como de competencias de tipo profesional (previsiblemente por cuenta del profesor en ejercicio).

En el caso de los incidentes críticos pensamos que en la formación inicial debería tenderse a analizar incidentes naturales y sólo en momentos muy bien controlados (p.ej. prácticas con un supervisor) y en relación a competencias profesionales que difícilmente pueden enseñarse de otro modo (p.ej. respuesta a conductas de indisciplina), introducir incidentes imprevistos o inducidos. Contrariamente, en cursos de formación permanente, la experiencia previa de los profesores permitiría ser algo menos precavido en la inducción de algunos incidentes críticos.

Por último, las acciones formativas que suponen un mayor grado de autonomía y contextualización, como serían la presentación e intercambio de buenas prácticas docentes, y la participación en comunidades profesionales cuyo objetivo sea enseñar a enseñar, se reservaría para la formación permanente de los profesores en ejercicio que, lógicamente, son los que estarían en condiciones de participar en este tipo de propuestas.

Entendemos que a partir del modelo de formación propuesto es imprescindible iniciar trabajos empíricos que demuestren su viabilidad y eficacia en términos de cambio y sustentación de prácticas educativas que promuevan el aprendizaje de competencias para que los alumnos puedan hacer frente a los desafíos del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- ADGER, C. T., HOYLE, S. M. & DICKINSON, D. K. (2004). Locating learning in in-service education for preschool teachers. *American Education Research Journal*, 41, 4, 867-900.
- ATHERTON, J. S. (1999). Resistance to Learning: a discussion based on participants in in-service professional training programmes. *Journal of Vocational Education and Training*, 51, 1, 77-90.
- BENEJAM, P. (1993). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En L. MONTERO Y J. M. VEZ (Eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 341-347). Santiago de Compostela: Tórculo.
- CANO, R. Y REVUELTA, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, 1, 55-62.
- DARBY, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and teacher education*, 24, 1160-1172.
- DAY, C., ELLIOT, B. & KINGTON, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges, of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education*, 21, 563-577.
- FRANKE, M. L., CARPENTER, T., FENNEMA, E., ANSELL, E. & BEHREND, J. (1998). Understanding teachers; self-sustaining generative change in the context of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 14, 1; 67-80.
- GROSSMAN, P., WINEBURG, S. & WOOLWORTH, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *The Teachers College Record*, 103; 942-1012.
- HARGREAVES, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 8, 811-826.
- HUBERMAN, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Teachers College Press.
- HUNG, D. & DER-THANQ, V. (2007). Context-process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing. *Educational Technology Research and Development*; 55; 147-167.
- IBÁÑEZ DELGADO, N. (1998). Los profesores y la reforma. *Estudios Pedagógicos*, 24; 99-106.
- KELCHTERMANS, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self understanding, vulnerable commitment, and micro-political literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21; 995-1006.
- KELCHTERMANS, G. & LABBE, J. (2005). The problematic self-evidence of «examples of good practice»: a critical analysis. *Pedagogische Studiën*, 82; 470-477.
- KELCHTERMANS, G., BALLEET, K., PEETERS, E. & VERCKENS, A. (2007). *Good examples of practice as a lever for school development*. Leuven: Center for Educational Policy and Innovation.

- KOOY, M. (2007). *Telling Stories in Book Clubs: Women Teachers and Professional Development*. New York: Springer-Verlag.
- LANSKY, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary School reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- LORTIE, D. (1975). *The Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MONEREO, C., BADIA, A., BILBAO, G., CERRATO, M. Y WEISE, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 1-20.
- MONEREO, C. Y POZO, J. I (COORD.) (2007). Monográfico sobre competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370.
- POZO, J. I., SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVARRÍA, M. P., MATEOS, M., MARTÍN, E. Y DE LA CRUZ, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- SÁNCHEZ, E. (2007). La universalización de las competencias culturales. Más allá de una visión descriptiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 82-86.
- SCHMIDT, M. & DATNOW, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 8, 949-965.
- TRIPP, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- VAN VEEN, K. (2008). Analysing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teachers. En J. AX & P. PONTE (Eds.), *Critiquing Praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (91-112). Rotterdam: Sense publishers.
- ZEMBYLAS, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.

Fuentes electrónicas

- ATHERTON, J. S. (2009). *Learning and Teaching: Resistance to Learning*. Recuperado el 22 de abril de 2009 de: <http://www.learningandteaching.info/learning/resistan.htm>
- CARPENTER, T. P & FRANKE, M. L. (1998). *Teachers as Learners*. Wisconsin. Center for Education Research. Recuperado el 22 de abril de 2009 de: <http://www.wcer.wisc.edu/ncisla>
- IMANTS, J. & VAN VEEN, K. (2009). Teacher learning as workplace learning. En N. VERLOOP (ed.). *International Encyclopedia on Education*, 3th Edition. Recuperado el 18 de agosto de 2009 de: <http://www.klaasvanveen.nl/texts/imantsvanveen2009.pdf>

Dirección de contacto: Carlos Monereo Font. Universidad de Bellaterra (Barcelona).Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Campus de Bellaterra, 08193, Bellaterra. Barcelona. España. E-mail: carles.monereo@uab.es